Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta

Liliana Dozza

Abstract: Il saggio evidenzia – avvalendosi della presentazione e discussione di uno *Studio di caso* – l'enorme potere intrinseco della formazione e della ricerca sulla formazione *in* e *per* l'età adulta. Tale *Studio di caso* riguarda il fabbisogno formativo per una buona qualità dei Servizi Residenziali per gli Anziani (SRA) di una Città del nord Italia ed è stato condotto in coerenza con l'impianto teorico-metodologico della *Grounded Theory* e della Ricerca-Azione Partecipata (RAP). Permette di cogliere 'in *nuce*' alcuni processi di un cambiamento generativo e umano che prendono forma nell'esplicitazione della necessità/volontà di apportare cambiamenti migliorativi a livello di *Formazione in servizio*, *Formazione scolastica*, *Organizzazione* dei SRA. In sintesi, emerge la consapevolezza della *valenza trasformativa intrinseca nelle professioni* di assistenza e di cura. Si considerano, infine, i limiti della ricerca – condotta in tempo di Covid-19 – e anche la molteplicità dei fattori che hanno innescato questo avvio di cambiamento, nonché le difficili prospettive di questo lavoro di RAP, considerate le drammatiche criticità del contesto storico-sociale e geopolitico attuale.

Keywords: Formazione in età adulta, Servizi residenziali per anziani (SRA), Ricerca-Azione partecipata (RAP).

Il presente contributo si colloca entro una concezione di *formazione* intesa come sistema di percorsi/*pratiche inter e intrasoggettive* di generazione di valore, basate su *processi di co-evoluzione,* che riguardano le differenti età della vita e si sviluppano nei micro, meso e macro-contesti del vivere quotidiano. La formazione comporta sia cambiamenti individuali, conseguenti a processi adattivi di evoluzione della mente (Bateson 2000; Cometa 2018; Calabrese 2020) sia cambiamenti socio-culturali che si 'condensano' nei grandi movimenti/paradigmi epocali (approcci pragmatico, cognitivista, razionalista, problematicista; interattivo-costruttivista, ecologico-sistemico/relazionale; fenomenologico-ermeneutico; trasformativo ed emancipativo) che danno forma e significato alle narrazioni e alla vita (Dewey 1971, 1996; Dewey e Bentley 1965; Husserl 1965; Gadamer 1983; Margiotta 2009; Frabboni e Pinto Minerva 2013).

1. La formazione in età adulta

La formazione e la ricerca sulla formazione per l'età adulta (Knowles 1970; Federighi 1984, 2013, 2017, 2018) fanno riferimento alla molteplicità delle oc-

Liliana Dozza, Free University of Bozen-Bolzano, Italy, liliana.dozza@unibz.it, 0000-0001-8707-0455

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Liliana Dozza, *Ricerca, teoria e prassi nella formazione adulta. Percorsi e prospettive di formazione adulta*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6.08, in Vanna Boffo, Giovanna Del Gobbo, Francesca Torlone (edited by), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 101-118, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0006-6, DOI 10.36253/979-12-215-0006-6

casioni formative *formali*, *non formali*, *informali* e valorizzano la multidimensionalità delle esperienze, competenze, storie dei soggetti in formazione, includendo nel proprio campo di ricerca la dimensione delle istituzioni/organizzazioni politiche, pubbliche e private.

La ricaduta della formazione sulla crescita personale non ha sempre segno positivo: per esempio, se è di tipo *bancario* (Freire 1971), «assume il ruolo di agente educativo delle persone con cui entra in rapporto, ma nega loro la possibilità di divenire soggetto capace di utilizzare l'educazione in funzione della trasformazione delle condizioni di vita e di lavoro» (Federighi 2018, 12). In questo senso, l'Educazione degli Adulti può considerarsi una dimensione della pratica sociale in grado di influenzare la costruzione dell'identità evolutiva, personale e professionale dei soggetti e può costituire la matrice generativa che consente loro di coniugare le forme del proprio percepire, attribuire/costruire significati, ossia di *esistere*.

Per effetto della flessibilità/permeabilità ai contesti e del mandato sociale che la caratterizza, la formazione ha, infatti, un *potere intrinseco* enorme – di segno positivo e/o negativo – perché può trasmettere o smascherare ideologie e false comunicazioni e può inibire o liberare modi di pensare-percepire-vedere-lavorare-vivere la realtà. In forza di questo potere, viene riconosciuta come mediatore necessario e insostituibile della realizzabilità del potenziale umano e come motore dello sviluppo economico e sociale.

> Il *potere educativo* si sostanzia della possibilità di determinare le regole in base alle quali i soggetti si formano. Tale potere si esercita attraverso la determinazione delle strategie della formazione, le politiche, l'organizzazione dei sistemi, la gestione degli istituti, la progettazione e programmazione delle attività formative, la determinazione dei modi in cui gli individui debbono comportarsi al loro interno, cosa devono apprendere e come vengono valutati (Federighi 2018, 16).

E tale potere riguarda il *livello micro* (potere di scelta, valenze educative indotte e/o presenti negli ambienti di lavoro) e il *livello meso* (contenuti, tempi, sedi, modalità di formazione predeterminate oppure negoziate dall'apparato organizzativo che dirige l'offerta formativa) ed è condizionato dal contesto storico-culturale più ampio.

Riteniamo che le caratteristiche costitutive di una formazione ri-generativa *in* e *per* l'età adulta siano:

- il posizionamento con riferimento a una prospettiva umanistica che ponga al centro il tema del cambiamento sociale e della mente umana in una realtà che è co-generata;
- la *scelta* di uno 'sguardo' plurale e interdisciplinare che dia forma a un 'pensiero complesso';
- la *scelta etica* di fare formazione e ricerca educativa e formativa con lo scopo di garantire: (1) il continuo ri-dislocarsi della formazione nella società complessa; (2) l'impegno ad affiancare insegnanti e professionisti dell'educazione in percorsi/processi di riflessività e ricerca partecipativa; (3) il riconoscimento, a livello sociale e politico, dell'intrinseco potenziale di ri-generazione umana e sociale delle professioni relative all'educazione, alla cura, al governo (Margiotta 2015; Ceruti e Bellusci 2020; Donati e Maspero 2021).

Il potere educativo intrinseco e il sistema di aspettative relative alla formazione e alla ricerca per la formazione porta i soggetti in formazione e i ricercatori più consapevoli a chiedersi: (a) se e come sia possibile, nella ricerca relativa ai terreni dell'educativo e del formativo, perseguire un'*asseribilità garantita* e «misurarne la tenuta» senza cogliere «una sorta di deriva del valore stesso della cultura della formazione, tanto sul piano teorico-fondativo quanto sul terreno progettuale» (Tomarchio 2015, 25); (b) se e come sia possibile non farsi condizionare dai contesti/sistemi istituzionali, così come dai punti di vista/paradigmi che li sottendono e li 'governano'; (c) se e come sia possibile – in un quadro in cui la giustizia di mercato prevale sulla giustizia sociale – «contrastare l'aumento delle disuguaglianze piuttosto che accompagnarle» (Federighi 2018, 31).

2. Il cambiamento organizzativo e umano in una realtà che viene co-generata

All'interno della concezione di Educazione Permanente presentata, scegliamo di delimitare le nostre riflessioni ai percorsi, risultati e prospettive di una Ricerca-Azione Partecipata (RAP)[1] relativa al fabbisogno formativo dei Servizi Residenziali per Anziani (SRA) di una città del nord Italia (denominata Città) che ci ha permesso di cogliere sul nascere significativi processi di cambiamento della consapevolezza delle proprie potenzialità in quanto operatori e professionisti, nonché dell'importanza del contesto relazionale dei SRA per ospiti e operatori.

2.1 Descrizione del Progetto di ricerca

Il Progetto, intitolato Servizi Residenziali per Anziani (SRA) "Formazione alla relazione di cura e a un abitare attivo e co-partecipato"[2], ha coinvolto quattro strutture residenziali con caratteristiche differenti, dipendenti dall'Azienda Sanitaria Locale.

Il mandato dei committenti (Azienda Sanitaria Locale e Scuola per le Professioni Sociali) – basato sulla richiesta di 'cogliere l'anima' di chi opera dentro le Residenze per orientare la formazione per un cambiamento migliorativo – è sintetizzato nella *domanda di ricerca*: «Quale formazione per una buona qualità del servizio?».

L'obiettivo della ricerca è quindi quello di individuare il *fabbisogno formativo* dei Servizi Residenziali per Anziani (SRA) della Città.

*Metodologia, Strumenti e Fasi della Ricerca. S*i tratta di uno *Studio di Caso* (Yin 1994, 2006) condotto adottando un approccio teorico-metodologico di

[1] La Ricerca-Azione Partecipata (RAP) più che come una teoria o una metodica, può essere definita come una «famiglia di approcci» (Reason 1994; Reason e Bradbury 2006; Bartoletto 2006). Il suo scopo principale è quello di porre la ricerca al servizio di una comunità interna a un'istituzione/organizzazione o di un territorio, attraverso l'attivazione di pratiche partecipative, con la finalità del bene comune.

[2] La Ricerca è stata condotta da chi scrive con Michele Cagol e Katia Fontana, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Ringrazio entrambi per la preziosa collaborazione.

Ricerca-Azione Partecipata, che si caratterizza per l'opzione epistemologica ermeneutico-interpretativa[3].

Il percorso è articolato in cinque fasi: stato dell'arte; analisi di contesto; raccolta dei dati tramite analisi di documenti, *Focus Group* (*FG*) e interviste agli attori in campo: operatori, figure di sistema, dirigenza, ospiti, familiari; analisi e discussione dei risultati; report e restituzione.

La pandemia da Covid-19, da un lato, ha comportato delle restrizioni per cui le interviste a testimoni privilegiati (che prevedevano una triangolazione degli sguardi dei differenti attori in campo) sono state limitate a operatori, figure di sistema e dirigenza; dall'altro, ha comportato, su richiesta della committenza, una seconda fase di *FG* e interviste da svolgersi nella primavera del 2021, a distanza di quasi due anni dalla precedente, non prevista nel *timeplan*. Le ragioni? La pandemia 'bloccava' ogni possibilità di ulteriori incontri e/o di interventi di formazione. Inoltre, serviva fare il punto per cogliere se alcuni cambiamenti apportati nella formazione e organizzazione istituzionale (focalizzati su relazione, demenze, collaborazione tra i piani) si fossero consolidati e quale fosse la situazione dopo il *lockdown*.

L'analisi dei dati è stata condotta in coerenza con l'approccio teorico-metodologico della *Grounded Theory*, rispettando i principi della simultaneità di codifica e raccolta delle informazioni, della ricorsività dei passaggi e di un graduale innalzamento del livello di astrazione in un processo a spirale aperta[4].

Nella sintetica illustrazione che forniamo, teniamo distinte le categorie emerse prima della pandemia e dopo la stessa, per poi confrontarle nella discussione. A questo scopo, si riportano le corrispondenze codice-struttura in relazione alle due fasi di interviste: M1a, M2a, M3a, M4a (prima fase-2019). M1b, M2b, M3b, M4b (seconda fase-2021). Di seguito un esempio dalla codifica aperta (Allegato 1-2019) e uno dalla codifica assiale (*Database 1*-2019).

[3] Questo approccio, in cui la 'realtà' è soggetto conoscente e attivamente partecipe, forza *sia* la soggettività *sia* il controllo intersoggettivo, e ciò non semplifica, come vedremo, il lavoro di ricerca. Anzi. La RAP, infatti, non può operare secondo la logica monologica e unitaria specifica della ricerca scientifica e ciò la espone ad atteggiamenti di diffidenza o di rifiuto da parte della comunità scientifica (Hammersley 2013). Inoltre, può incontrare molteplici difficoltà: nella triangolazione di quadri concettuali differenti, nel governo del processo di ricerca, nelle dinamiche del processo negoziale, nel garantire alla negoziazione il tempo necessario, nel sostenere la pressione (esercitata da politici e amministratori) dell'attesa di ricadute in tempi molto stringenti, nonché nell'affrontare la possibilità di disattenderne le aspettative.

[4] Sono state svolte le tre fasi – di *codifica aperta*, *codifica assiale* e *codifica selettiva* (Strauss e Corbin 1998). Nella fase di *codifica aperta* si è ascoltata la registrazione audio e trascritta ogni singola intervista, si è assegnato a ciascun intervistato un codice collegato ai dati personali, raccolti su una scheda a parte assieme al consenso informato per il trattamento dei dati. Ogni intervista trascritta è stata letta più volte per individuare le diverse possibilità di interpretazione, successivamente sono state riprese le stringhe di risposta sembrate più significative e sono state riportate nel *database*, raggruppate in macrocategorie.

Tabella 1 – Allegato 1: Stralcio da un *Focus Group* condotto nel 2019.

8 novembre 2019	M1a	
Testo	Descrizione sintetica Stringhe di testo	Etichetta Codifica aperta
No, parlando di storia effettivamente questo è un dato di fatto: siamo in un momento di **salto**, di passaggio da una situazione precedente che era, che è stata stabile anche per anni perché c'era, non so, il direttore di ripartizione che prima è stato direttore di casa di riposo e quindi ha dato un'impronta forte anche; e adesso, da un paio d'anni sono cambiati tutti insomma, o quasi, e quindi è veramente una fase di passaggio da così a così.	Salto Passaggio verso una nuova organizzazione	Passaggio verso una nuova organizzazione (storia)
Per cui intanto si tiene, ci mancherebbe, volentieri, abbiamo trovato tante cose fatte e molto ben organizzate; però, di fatto, il fatto che **cambino le persone cambia un po'**...	Cambiano le persone Cambia il modo di lavorare	Cambiamenti
Può essere anche una bella occasione per...		
E sì è l'occasione in cui certe cose [...] **certi legami si allentano e si possono ricostruire in maniera diversa** ecco.	Certi legami si allentano	
Era già importante dire **che prima era un luogo di lungodegenza che era stato strutturato a fini sanitari**, invece che è già molto perché ti giustifica la struttura, le caratteristiche della struttura e **forse un iniziale modo di cambiare da lungodegenza a servizio per anziani**. Quindi già quello...	prima era un luogo di lungodegenza che era stato strutturato a fini sanitari forse un iniziale modo di cambiare da lungodegenza a servizio per anziani	
Questo è il nocciolo della questione però appunto, ce la stiamo cercando... Anche perché per fortuna ad esempio l'anno prossimo ci rifaranno tutto il giardino quindi riusciremo anche ad utilizzare gli spazi esterni. **Dovremmo fare anche un giardino Alzheimer** e renderlo più vivibile insomma. Perché adesso se vedete c'è un gran piazzale, un grande spazio attorno, ma è totalmente inutilizzabile.		Desiderata Giardino Alzheimer

Tabella 2 – *Database 1* – Stralcio di stringhe di testo da un *Focus Group* condotto nel 2019.

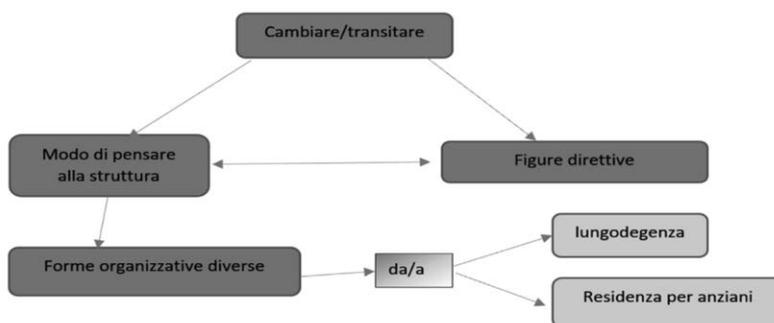
Macro categorie	M1a	M2a	M3a
B. La struttura nel suo aspetto umano	Si pensa come struttura. A cuore il residente. Ripristino moka del caffè per rendere più umano il contesto. Togliere l'effetto disumanizzante. Curare il commiato (lutto). Ora c'è un bel clima collaborativo. Ricambio continuo di operatori che lavorano sempre al secondo piano (sono 4 piani) se non facciamo tutti la stessa linea… si scompensano. Operatori che ruotano: se lavorano al primo devono capire come gestire queste persone. Un operatore, dopo l'assistenza, si prende cura delle loro esigenze personali. Hanno imparato a scendere da soli al bar. Conoscere le caratteristiche dei residenti perché non si scompensino (abbiano crisi). Guardare il cambiamento per evitare le crisi.	La struttura ospedaliera incide sulla divisione degli spazi. Sembra fredda. Ma è una casa molto viva, c'è sempre musica. Adesso si lavora per struttura, si aiutano fra i moduli, si gira fra i piani. I moduli si differenziano per l'utenza: primo modulo con cure estensive (disturbi comportamentali), secondo modulo (2° e 3° piano) con degenze normali; quarto piano con temporanei. La routine è standard.	Hai il diritto di parlare la lingua che vuoi e il dipendente deve rispondere nella lingua corrispondente. Gli operatori hanno il patentino linguistico. Al diurno abbiamo anche la parte sanitaria. La formazione è prettamente sanitaria. Gli ospiti con Alzheimer sono a rischio fuga, la porta è chiusa. Il personale: da tre anni e mezzo sono cambiate tutte le figure di riferimento. Turn-over pazzesco. Sui piani c'è uno zoccolo duro di chi è di ruolo. Metà del personale è stabile e metà cambia. Questione di contratti 4° e 5° livello

2.2 Analisi e confronto dei dati emersi: 2019 e 2021

Il processo di analisi dei dati ci ha permesso di creare delle macrocategorie con relative sottocategorie e di rappresentare le interconnessioni createsi in Mappe (che abbiamo denominato 'Schema'). Abbiamo tenuto distinti i dati relativi a *Focus Group* (*FG*) e interviste del 2019 da quelli del 2021. Inoltre, teniamo a precisare che: alcuni partecipanti ai *FG* del 2021 non sono gli stessi del 2019[5] e che in questa fase (a causa delle restrizioni dovute al Covid-19), le interviste vengono condotte tramite Google Meet, laddove nel 2019 gli incontri erano in presenza.

Nel 2021, i ricercatori invitano a riflettere sul quesito posto nelle prime interviste alla luce della particolare esperienza vissuta durante la pandemia: «Quali esigenze di formazione per un cambiamento migliorativo e per il benessere per loro e dei residenti?»

Di seguito proponiamo alcune Mappe create a seguito della *codifica assiale*[6].

Nei *FG* e interviste del 2019 viene raccontata innanzitutto la *Storia delle strutture* (Schema 1): essa è incentrata sull'idea del 'cambiare, transitare' e condensa le trasformazioni avvenute nel tempo, da lungodegenze strutturate a fini sanitari a residenze per anziani, con differenti forme organizzative e modalità gestionali. Al riguardo, in un'intervista si dice: «Volevo dirvi innanzitutto che questa casa [...] era *un'appendice* dell'ospedale in pratica». Questo si coglie nell'aspetto architettonico e nella 'rigidità' della struttura.

Schema 1 – Storia delle strutture.

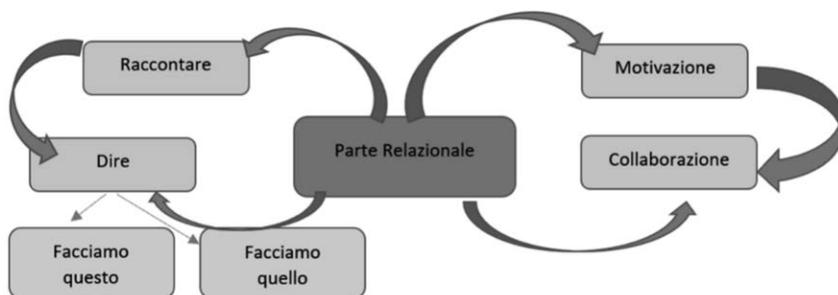
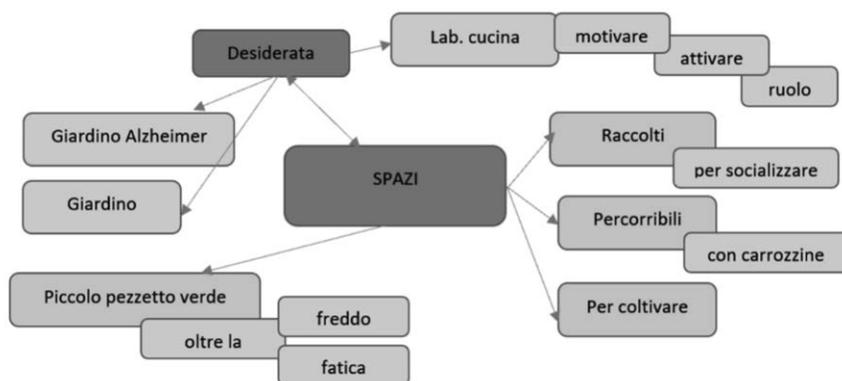
[5] Partecipano ai *FG* e alle interviste di questa seconda fase sette persone più i due ricercatori per la struttura M1b, sette più i due ricercatori per la struttura M2b, un ampio gruppo più i due ricercatori per la struttura M3b, quattro più i due ricercatori per la struttura M4b.

[6] Il processo di categorizzazione e condensazione della *codifica aperta* ci ha permesso di collegare ogni categoria a sottocategorie mantenendo la complessità dei dati ed evidenziando le relazioni createsi (*codifica assiale*), le cui interconnessioni sono state sintetizzate in Mappe (denominate 'Schema'), che connettono i concetti intorno a nuclei principali, quali: cambiare-transitare, umanizzare, accompagnare figure di sistema, formare, cambiare cultura organizzativa, ecc. Tra le macrocategorie emergenti dai *FG* figurano: la storia della struttura; la struttura nel suo aspetto umano (vedasi Tabella 2 – Database 1 – *Stralcio di stringhe di testo da un Focus Group* condotto nel 2019*)*; il confronto fra strutture con l'estensione relativa alla cura del commiato; la struttura organizzativa con l'estensione relativa all'animazione; le necessità; i desiderata; le intenzioni; la formazione, ecc.

Emerge anche forte l'idea di *umanizzare* il contesto (Schema 2) attraverso le azioni-intenzioni di 'prendersi cura' di *routine* come le uscite e dell'animazione, 'curare il commiato (lutto)', 'integrare' anche le persone con Alzheimer e/o con problemi psichiatrici cogliendo i piccoli cambiamenti e prestando attenzione alle esigenze personali per capire come gestire la situazione senza creare scompensi, collaborando tra gli operatori.

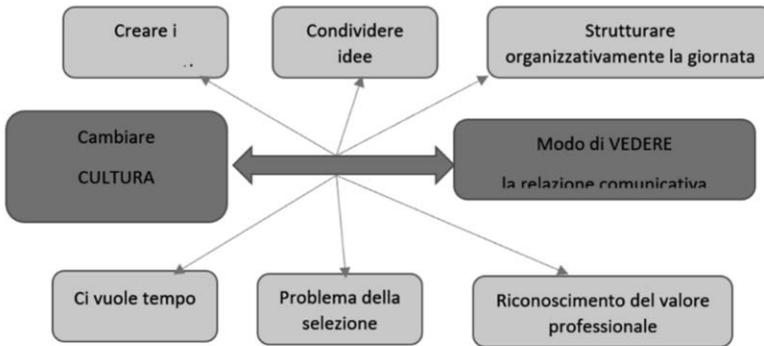
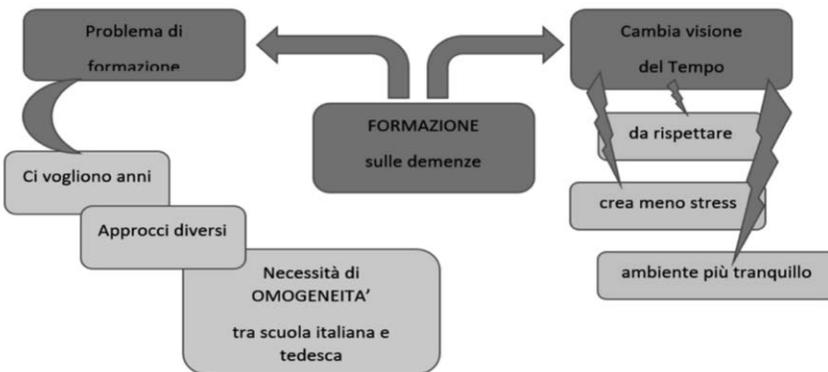
Schema 2 – La struttura nel suo aspetto umano.

Mentre le scelte di *umanizzare* il contesto emergono sia nei *FG* del 2019 che in quelli del 2021, le esigenze avvertite dopo la cesura/crisi del Covid-19 – da noi denominate *Necessità* – cambiano significativamente. Altrettanto dicasi per il sistema di aspettative: mentre nel 2019 potevamo definirle *Desiderate*, nel marzo 2021 si connotano piuttosto come *Intenzioni*, considerata la carica pro-attiva/vitale che le sostiene e, soprattutto, la presa di coscienza di gruppo che le sottende. Perciò, troviamo utile descrivere e confrontare i differenti schemi, emersi nelle due rilevazioni.

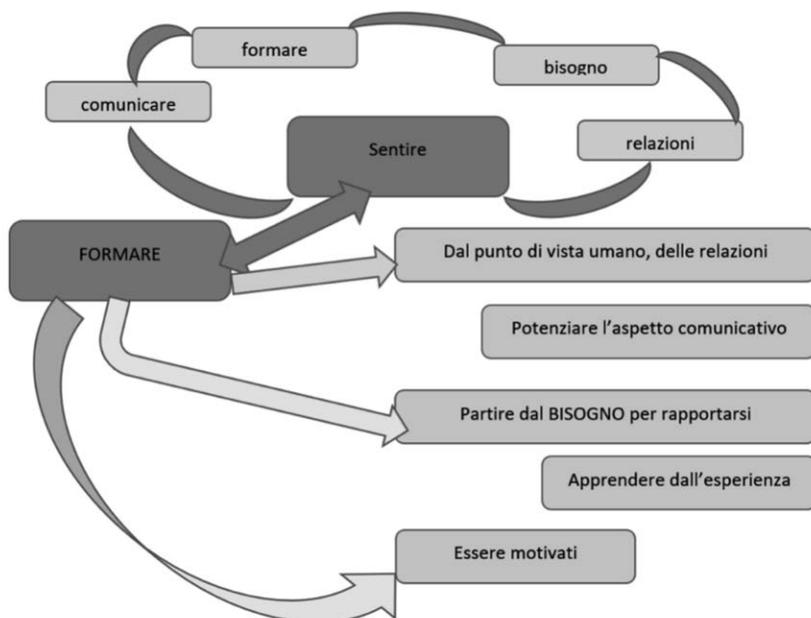
Nel 2019, al centro della Mappa – Schema 3 - 2019: *Necessità* – stanno gli 'spazi' che dovrebbero essere modificati: 'raccolti' per favorire la socializzazione, 'percorribili' con le carrozzine, 'utili'. Inoltre, si esprime la necessità e il desiderio di realizzare un 'giardino Alzheimer' (e/o semplicemente un giardino) così come un laboratorio di cucina che restituisca un ruolo attivo agli ospiti e motivazione al personale. Coerentemente, nell'estensione Schema 3a - 2019: *Desiderata*, si esprime l'esigenza di aver cura della relazione con gli anziani. Si spiega, per esempio, che il sentire raccontare e descrivere «facciamo questo, facciamo quello» alimenta la motivazione e la collaborazione reciproca.

Schema 3 – 2019: *Necessità*.

Schema 3a – 2019: *Desiderata*.

Nel 2021, al centro della Mappa – Schema 4 - 2021: *Necessità* – troviamo la 'formazione', con particolare attenzione alle demenze; una formazione che «cambia la visione del tempo» e richiede flessibilità nelle procedure[7]. Coerentemente, nell'estensione della Mappa – Schema 4a - 2021: *Intenzioni* –si dichiara che serve creare i presupposti per il cambiamento della cultura organizzativa: occorre tempo, condividere le idee, mettere a punto il contesto e i ritmi della giornata. Operativamente, in una delle strutture coinvolte, ci si è avviati verso questa strada attraverso la condivisione delle idee tra operatori[8].

[7] Si portano degli esempi: «C'erano operatori che si ostinavano a dover lavare e cambiare un pannolino a un signore che no, non voleva cambiarselo. Anche adesso quando abbiamo dei casi ne parliamo, ma se per questo è no, è no. Tra mezz'ora forse sì. Adesso è no. Oppure va un altro operatore, o vado io, finché riesci. Manca questa formazione per l'approccio con la persona con demenza».

[8] Si dice: «No, io dico solo che essere appoggiati con le tue idee anche da un [...] giovane, ti fa piacere. Lui la pensa così. Io parlo, parlo con uno così. Perché magari ha un'idea anche lui di

Schema 4 – 2021: *Necessità*.

Schema 4a – 2021: *Intenzioni*.

Precisamente, della Mappa – Schema 5 - *Formazione* – risultano centrali il 'sentire' (il bisogno degli ospiti, la motivazione a costruire relazioni, a comunicare) e il 'formare' non solo da un punto di vista tecnico, ma anche da un punto di vista umano imparando a partire dal bisogno dei residenti per relazionarsi e anche apprendere dall'esperienza.

come lavorare con queste persone».

Schema 5 – *Formazione*.

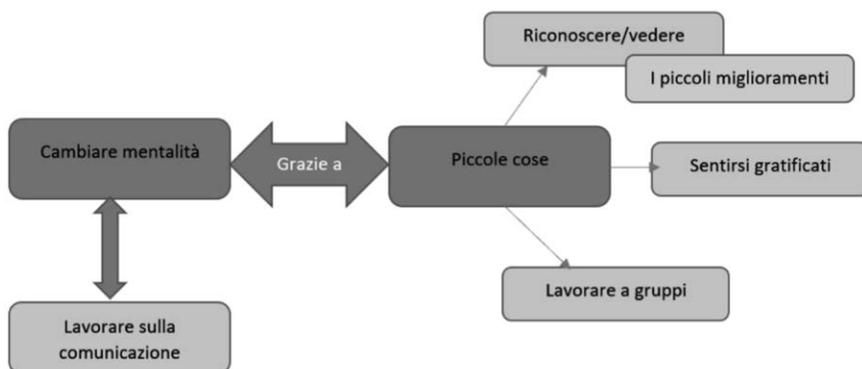
Una prima sintesi, frutto della lettura delle interviste e dall'intreccio con le stringhe di testo e le etichette dei database comparativi, ci permette di evidenziare i seguenti punti.

1. *Necessità di una formazione*, che corrisponda alle reali caratteristiche dell'utenza cambiata per età, povertà, solitudine, tipologie di demenza, patologie psichiatriche, dipendenze.
   (a) Nei *FG* e interviste del 2019, come si è detto, si riconosce l'importanza di una formazione in servizio che si focalizzi su una buona relazione con i residenti per *umanizzare il contesto*: sapere comunicare, formazione specifica sulle demenze, tempi più distesi anche in considerazione del fatto che è cambiata la tipologia di utenza.
   (b) Nel 2021, accanto alla richiesta di formazione relativa a dinamiche relazionali, demenze e patologie psichiatriche, vengono avanzate precise proposte sulle modalità di *Formazione in servizio*. Si chiede una formazione *che privilegi il gruppo rispetto al singolo*, focalizzata sulla riflessione sull'esperienza, che metta a frutto la condivisione delle competenze degli operatori e dei professionisti che operano nei SRA, guidata da un facilitatore esterno (una sorta di *coaching* e/o supervisione). Si ipotizza: (1) di creare una 'cabina di regia' che raccolga le richieste di formazione dei singoli per poter farne una scrematura e organizzare la formazione; (2) di poter accedere a formazioni diverse dal proprio ruolo, per capire come un altro professionista legga le situazioni condivise nel quotidiano; (3) di prevedere incontri tra operatori e professionisti dei SRA.

2. Riguardo alla *Formazione scolastica* e dei tirocinanti (Schema 6), nel 2019 emergono alcune criticità legate al curricolo formativo e altre connesse con il contesto lavorativo dei SRA. Su questo aspetto si ritorna nel 2021 approfondendo l'analisi secondo la prospettiva degli operatori dei SRA: emerge la parola-chiave 'scegliere' e la sottocategoria 'forti tassi di abbandono' scolastico. Si ritiene che molti studenti scelgano per necessità di un lavoro, altri (soprattutto persone immigrate) per passare a un lavoro migliore e più sicuro, altri senza avere un'idea di ciò che li aspetta o indotti dai genitori. Si formula l'ipotesi che gli elevati tassi di abbandono, oltre che dalla carente motivazione, possano dipendere da una preparazione al tirocinio troppo breve, dalle difficoltà dei SRA nell'affiancamento dei tirocinanti causate da mancanza di tempo, cambio continuo di referente/turni di lavoro o da un lavoro svolto come in una 'catena di montaggio'. Si suggerisce un orientamento mirato nella fase della pre-iscrizione[9] e un'attenta selezione in entrata. Si ritorna sul problema della *Formazione scolastica*, ma con consapevolezze nuove. Si è acuita la necessità che le scuole propongano una formazione che comprenda aspetti sanitari e che armonizzi il più possibile il profilo e il curricolo formativo per Operatore Socio Assistenziale (OSA) e Operatore Socio Sanitario (OSS). Ritengono che un tale nuovo profilo dovrebbe essere riconosciuto anche a livello contrattuale, per valorizzare una professionalità che, a fronte delle nuove complessità, deve diventare sempre più articolata.

Schema 6 – *Tirocinanti.*

[9] Si suggerisce di ripristinare, nella fase della pre-iscrizione, una modalità di orientamento sperimentato nel passato che consisteva nell'inserire i ragazzi nei SRA per un mese e mezzo durante il periodo estivo.

3. I dati dei *FG* e interviste del 2021 – Schema 7 - *Punti di Forza e/o di Sviluppo* – sono sintetizzati nel progetto di 'cambiare la mentalità' per cambiare l'organizzazione attraverso un lavoro sulla/nella comunicazione e centrato sul gruppo. Si sottolinea che «imparare a riconoscere i piccoli miglioramenti, rispetto alle piccole-grandi cose attuate, gratifica e la gratificazione incrementa la motivazione, l'investimento personale, la collaborazione». I vantaggi del lavoro di gruppo e della formazione di gruppo sono apprezzati da tutti, ma vengono esplicitati in particolare dagli operatori e professionisti di una delle quattro strutture, i quali – nel *FG* del 2021 – intervengono presentandosi come *gruppo*[10].

Schema 7 – *Punti di Forza e/o di Sviluppo*.

3. Risultati

Il confronto dei dati emersi dalle rilevazioni effettuate nei periodi novembre-dicembre 2019 e marzo-aprile 2021 permette di cogliere quali nuclei di interesse permangono e come si modificano.

Riprendendo i concetti e le sintesi elaborate nella *codifica assiale*, è stato possibile evidenziare nella *codifica selettiva* la dimensione del sistema e una sua ridefinizione in tre nuclei: *Formazione in servizio*, *Formazione scolastica*, "Struttura organizzativa", strettamente interconnessi tra di loro, collegati con i dati delle interviste e radicati nel contesto.

Rimane e si amplifica il tema relativo alla *Formazione in servizio*: emerge in modo sconvolgente e *sanificatore* la componente relazionale come elemento di

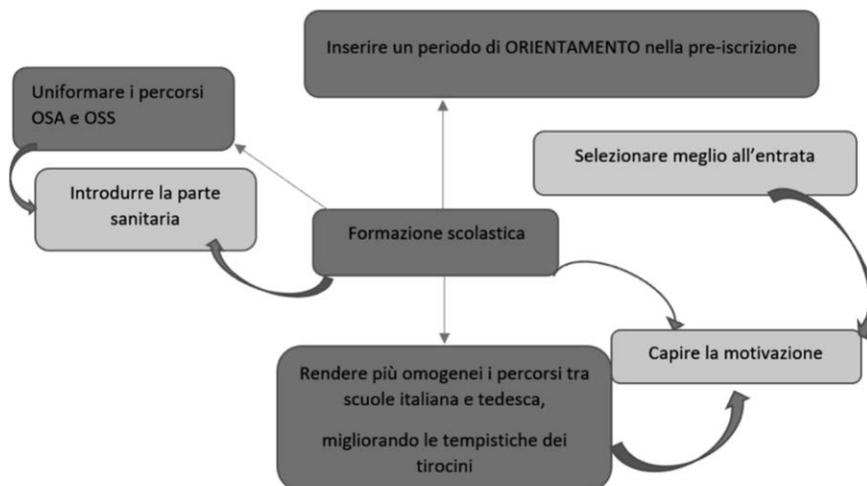
[10] Nelle note di campo si annota che, in particolare nel *FG* della struttura codificata con M3b, le persone che intervengono lo fanno a nome del *gruppo*. Dagli interventi si evince la consapevolezza/intenzione di essere e/o di poter essere: (a) un gruppo di operatori che si occupa di un gruppo di residenti; (b) un contenitore sicuro per i residenti, che riesce a fornire un clima accogliente, a progettare in collaborazione le attività e a fare un piccolo bilancio giornaliero. Segnalano quali cambiamenti si debbano fare o mantenere e in quale modo realizzarli. La situazione di pandemia, come viene dichiarato dai partecipanti, ha fatto da collante per superare le difficoltà giornaliere e, soprattutto in una delle quattro strutture, ha portato alla luce una linea di pensiero condivisa.

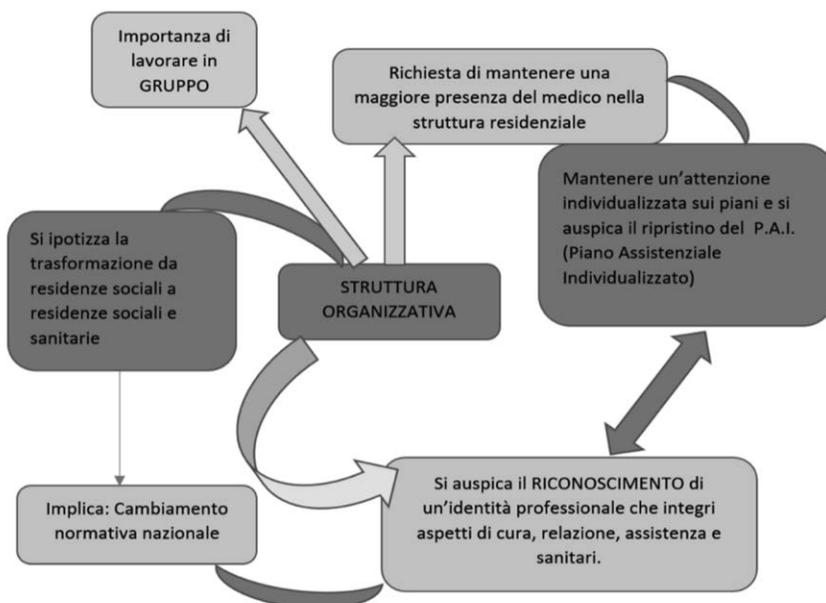
forza per superare la situazione di crisi determinata dal Covid-19; si riconosce l'importanza di una *visione* condivisa per creare i presupposti di un cambiamento di cultura/mentalità organizzativa; si riconosce il valore di uno scambio di conoscenze con le altre figure professionali e si chiede una formazione relativa alla comunicazione/relazione e alle demenze, ma anche alle competenze sanitarie di base; si propone di istituire una 'cabina di regia' che accolga le richieste di formazione. Si ribadisce l'importanza di una formazione congiunta e di gruppo che valorizzi e integri il modo di vedere delle diverse figure professionali.

Schema 8 – *Formazione in servizio* (corsi di aggiornamento).

Riguardo alla *Formazione scolastica*, viene esplicitata la richiesta di armonizzare i percorsi tra le scuole, di migliorare tempistiche e preparazione/affiancamento dei tirocini, di comprendere la motivazione (orientamento pre-iscrizione, selezione in entrata) per questo tipo di lavoro; inoltre di integrare nel profilo formativo in uscita le competenze sociali con quelle sanitarie, connettendo formazione e profili formativi in uscita di OSA e OSS.

Quanto alla *Struttura organizzativa* viene proposto di mantenere un'attenzione individualizzata sui piani (moduli) e il ripristino del P.A.I. (Piano Assistenziale Individualizzato). Si auspica il riconoscimento di un'identità professionale che integri aspetti di cura, relazione, assistenza e sanitari (richiedendo anche di mantenere una maggiore presenza del medico nella struttura residenziale)[11]. Si rimarca l'importanza del lavoro di gruppo. Inoltre, le proposte fatte vanno nella direzione di una trasformazione dei SRA da residenze sociali a residenze sociali e sanitarie.

[11] Si prospetta la trasformazione dei SRA da residenze sociali a residenze sociali e sanitarie (e un conseguente cambiamento della normativa nazionale).

Schema 9 – *Formazione scolastica*.

Tra le criticità segnalate: un eccesso di *turn-over* e di cambiamento delle figure di riferimento, estrema eterogeneità della tipologia dei residenti, un rapporto numerico insufficiente tra operatori e ospiti, l'età avanzata della maggior parte del personale.

Schema 10 – *Struttura organizzativa*.

4. Discussione e conclusioni

A conclusione di questa ricerca focalizzata sulla formazione in età adulta ci preme innanzitutto precisarne i limiti. Avrebbe dovuto – Covid-19 permettendo - coinvolgere l'altra parte del 'mondo' dei SRA – gli ospiti e i loro familiari – ma ciò non è stato possibile. Peraltro, la ricerca ha permesso di individuare con chiarezza la *core category*[12] nella 'Valenza trasformativa intrinseca nelle professioni'. Inoltre, permette di essere funzionali, operativi e, nello stesso tempo, aperti alla modificabilità, così come previsto da ricerche svolte con il metodo della *Grounded Theory* (Tarozzi 2008).

Ci si può chiedere: «le proposte fatte rischiano di sortire in una sanitarizzazione delle residenze per anziani? Sono una rivendicazione di un maggiore riconoscimento sociale ed economico di queste *professioni per il sociale*, spesso considerate di profilo più debole di quelle sanitarie? Sono il risultato di un processo trasformativo che non può mai essere monologico, lineare, semplificato?»

Sulla base dei dati raccolti, registriamo un'esplicita ri-definizione del contesto di lavoro da parte dei partecipanti e una ri-strutturazione cognitivo-emotiva che valorizza le potenzialità trasformative individuali e di gruppo degli operatori e professionisti impegnati nei SRA considerati[13].

Certamente la cesura/crisi provocata dall'evento del Covid-19 e 'superata per non implodere' ha allargato lo spazio di libero movimento in senso fisico e psicologico (Lewin 1972a, 1972b) e ha generato: (a) una trasformazione nella disposizione e apertura personale e fiducia nella collaborazione con/tra le figure operanti nei SRA; (b) la consapevolezza del valore della condivisione di competenze funzionali alla crescita e al benessere delle persone e del contesto. Questo ha trasformato il modo di vedere se stessi come operatori e ha portato il gruppo a esplicitare questa consapevolezza, fino a richiedere la formazione per una identità professionale che sia *plurima* e riconosciuta a livello contrattuale.

Si tratta di un cambiamento trasformativo basato su una formazione non formale e di una presa di coscienza realizzata sul campo e esplicitata – nella forma di riflessioni sull'esperienza e di intuizioni/richieste esplicitate in un contesto di

[12] La *core category*, anche definita «central category» da Strauss e Corbin (1998, 146), si impone come nodo centrale di tutti i processi sottostanti e «rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto a un tempo comportamentale e sociale, psicologico e sociologico, con cui gli attori agiscono in contesto in riferimento a un tema». (Tarozzi 2008, 97).

[13] Il compito che tali professioni assumono è qualcosa di più dell'assistenza; è un accompagnamento che non può prescindere dall'ascolto di tante diverse – a volte invisibili e segrete – solitudini e desideri di comunicazione, relazione, socialità. Possono svolgere una funzione di *tutoring* che accompagna senza omologare o manipolare fornendo il debito aiuto per raggiungere il *livello di sviluppo potenziale:* sviluppo di interessi, mantenimento delle capacità residue, creazione di legami significativi. (Vygotskij 1990; Bruner 2000; Feuerstein et al. 2008). Il debito aiuto, nei racconti degli ospiti di alcune RSA e/o SRA e Case di Riposo, ha i tratti di un tempo disteso: «la percezione che quel tempo sia un tempo dedicato proprio a te» e ai tuoi familiari (se prevede flessibilità nei tempi delle visite) e non il tempo concesso dall'istituzione (Dozza 2018, 404-27).

intervista di gruppo – proposta e giustificata dai ricercatori come un contributo alla volontà di cambiamento migliorativo perseguito dalla dirigenza.

Riteniamo, inoltre, che questa ricerca confermi, attraverso la voce dei diretti interessati, alcuni assunti della formazione *in* e *per* l'età adulta: l'importanza di uno 'sguardo' plurale e interdisciplinare e di percorsi di riflessività e ricerca partecipata. Nello specifico, il fatto che il cambio di mentalità in un sistema come un SRA debba/possa passare attraverso percorsi – di formazione e/o ricerca – basati sulla riflessività e presa di coscienza inter e intrasoggettiva e su una conseguente operatività che può modificare il contesto e insieme ri-definire le potenzialità intrinseche nella professione.

Ora auspichiamo un *follow up* a fine 2022 per verificare se e come le *Necessità* e *Intenzioni* esplicitate stiano modificando le posture e i contesti e per riflettere con la committenza sugli sviluppi di questo percorso.

Riferimenti bibliografici

Bartoletto, N. 2006. "La ricerca-azione: un excursus storico-bibliografico." In *Ricercazione. Teoria e pratica del lavoro sociologico*, a cura di E. Minardi, e S. Cifiello, 54-67. Milano: FrancoAngeli.

Bateson, G. 2000 (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Borghi, L. 1975. "Prefazione" In *Educazione in età adulta*, a cura di F. M. De Sanctis, XIII-XXIII. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner, J. 2000 (1990). *The Culture of Education*. Milano: Feltrinelli.

Calabrese, S. 2020. *Neuronarrazioni*. Milano: Editrice Bibliografica.

Ceruti, M., e F. Bellusci. 2020. *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Cometa, M. 2018. *Letteratura e darwinismo. Introduzione grafica alla biopoetica*. Roma: Carocci.

De Sanctis, F. M., e M. A. Manacorda. 1978. *L'Educazione degli adulti in Italia: dal diritto di adunarsi alle 150 ore*. Roma: Editori Riuniti.

Dewey, J. 1971 (1927). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. 1996 (1938). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J., e A. F. Bentley. 1965. *Il conoscente e il conosciuto*. Firenze: La Nuova Italia.

Donati, P., e G. Maspero. 2021. *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.

Dozza, L. 2018. "Strutture abitative intergenerazionali per anziani." In *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerrocchi, e L. Dozza, 404-27. Milano: FrancoAngeli.

Federighi, P. 1984. *Terminologia dell'Educazione degli Adulti. La terminologie de l'éducation des adultes. Terminology of adult education*. Amersfoort-Pistoia: Comune di Pistoia, Ebae.

Federighi, P. 2013. *Adult and continuing education in Europe. Patways for a skills growth governance*. Luxemburg: European Commission.

Federighi, P. 2017. *Full Country Report. Independent national experts network in the area of adult education/adult skills*. Brussels: Ecoris for the European Commission.

Federighi, P., a cura di. 2018. *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.

Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H., e R. Yacov. 2008. *Programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*. Trento: Erickson.

Frabboni, F., e F. Pinto Minerva. 2013. *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.

Freire, P. 1971. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Gadamer, H. G. 1983 (1960). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

Hammersley, M. 2013. *What is Qualitative Research?* Bodmin Cornwal (GB): MPG Books Group.

Husserl, E. 1965 (1913-1928). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.

Knowles, M. S. 1970. *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Lewin, K. 1972a (1948). *I conflitti sociali*. Milano: FrancoAngeli.

Lewin, K. 1972b (1951). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: il Mulino.

Margiotta, U. 2009. *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.

Margiotta, U. 2015. *Teoria della formazione. Ricostruire la Pedagogia*. Roma: Carocci.

Mortari, L. 2007. *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.

Reason, P. 1994. "Three Approaches to Participative Inquiry." In *Handbook of Qualitative Research*, a cura di N. Denzin, e Y. S. Lincoln, 324-39. Thousand Oaks: Sage.

Reason, P., e H. Bradbury, a cura di 2006. *Handbook of Action Research*. London: Sage.

Strauss, A., e J. Corbin. 1998 (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park (CA): Sage.

Tarozzi, M. 2008. *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Tomarchio, M. 2015. "Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa." In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, a cura di M. Tomarchio, e S. Ulivieri, 25-36. Pisa: ETS.

Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Yin, R. K. 2006. "Case Study Methods." In *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, a cura di J. L. Gree, G. Camilli, e P. B. Elmore, 111-22. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotskij, L. S. 1990 (1930). *La mente umana. Cinque saggi*. Milano: Feltrinelli.